

# Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora

Teresa Mendes<sup>1</sup>

## Resumo

Com o presente artigo, defende-se que a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e que a criança é um sujeito ativo na construção do seu saber. Deve por isso ser estimulada e incentivada nesse sentido pelo educador de infância, que tem um papel decisivo na instauração de um ambiente educativo promotor de aprendizagens contextualizadas, integradoras e significativas. No que ao lugar dos livros no jardim-de-infância diz respeito, assume-se também, neste artigo, que se deve proporcionar aos mais novos um contacto precoce e sistemático com livros de qualidade, sobretudo para desenvolver a fruição, a sensibilidade estética, a imaginação, o pensamento divergente e a compreensão leitora.

**Palavras-chave:** livros, criança, educação, fruição e compreensão leitora.

## Children's literature in pre-school education: fruition, literary reading and reading comprehension

### Abstract

In this article, we defend that pre-school education is the first stage of basic education. We also defend the idea that a child is an active builder of his/her knowledge, but he/she must be encouraged by the kindergarten teacher, who plays a decisive role in establishing a meaningful learning environment. Regarding the relationship between children and books, we also defend children's early and systematic contact with children's books with aesthetic literary quality, in order to develop pleasure for reading, aesthetic sensitivity, imagination, divergent thinking and reading comprehension.

**Keywords:** books, child, education, enjoyment and reading comprehension.

## A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A PEDAGOGIA DA ESCUTA

À luz das pedagogias hodiernas da Educação, a criança encontra-se no centro do processo educativo, necessitando de ser constantemente estimulada e incentivada a participar ativamente na construção do saber.

No caso português, e no que à Educação Pré-escolar (EPE) diz respeito, considerada no artigo 2.º da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97,

---

<sup>1</sup> Professora no Instituto Politécnico de Portalegre/Portugal.

de 10 de Fevereiro) como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, as normativas ministeriais que, desde a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, têm vindo a regulamentar a EPE, clarificam os princípios norteadores pelos quais as instituições e os educadores de infância se devem reger, em prol do bem-estar e do desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

Apesar da relevância de todos os objetivos que a LBSE, no seu artigo 5.º, estabelece para a EPE, destacamos, pela sua pertinência para o estudo que nos propomos realizar no presente artigo, os seguintes: a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, bem como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica.

Tal significa que é necessário criar um ambiente educativo promotor de aprendizagens integradas e integradoras que sejam efetivamente significativas para a criança, que assim, idealmente, se sentirá motivada e interessada em querer aprender, em querer saber mais, em querer fazer melhor. A qualidade do ambiente educativo e das práticas educativas é, pois, essencial para a instauração de um clima de bem-estar e de confiança, onde as crianças aprendem brincando, onde exercitam e libertam a sua capacidade imaginativa, num processo de permanentes conquistas e realizações pessoais que conduz, inevitavelmente, ao desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.

O educador de infância deve por isso estar atento aos interesses, às necessidades e aos ritmos de aprendizagem de cada ser em crescimento e agir de forma responsiva aos desafios que permanentemente se lhe colocam na sua prática educativa diária com as crianças. A pedagogia da escuta, tão valorizada pelos modelos curriculares em que o educador de infância geralmente se apoia para estruturar, planear e agir pedagogicamente em função do contexto e do grupo de crianças que tem a seu cargo, fundamentando assim a sua *praxis*, nomeadamente os modelos High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, é algo que o educador de infância deve ter sempre presente no seu desempenho profissional. Dar voz às crianças, escutá-las, valorizar as suas intervenções, opiniões e sugestões, atender aos seus interesses e dificuldades é a primeira etapa do processo educativo que as pedagogias participativas preconizam. Porém, o educador de infância deve ir mais longe,

integrando essas opiniões e sugestões no planeamento das atividades passíveis de serem concretizadas no jardim-de-infância.

Efetivamente, e tal como o professor de qualquer nível de ensino (independentemente das orientações curriculares ou das diretrizes programáticas às quais deverá naturalmente atender), o educador tem de assumir um papel ativo e dinâmico na gestão do seu plano de atividades, porque não se trata de planificar em abstrato e de implementar as atividades ou os projetos previamente concebidos ignorando a especificidade do grupo e de cada criança. Deve por isso fazer uma gestão flexível do currículo, procurando ir ao encontro da criança e almejando o seu desenvolvimento integral e harmonioso. Tal significa que, apesar da legislação que norteia a sua prática educativa e apesar das orientações curriculares em vigor, o educador deve ser um agente reflexivo e crítico, profundamente conhecedor do contexto institucional em que se insere, do grupo e da criança, não esquecendo o enquadramento familiar em que esta se move, nas suas mais diversas dimensões e valências.

Dáí que apesar de ser absolutamente necessário conhecer os vários modelos curriculares que a investigação tem vindo a reconhecer, nas últimas décadas, como os mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem, e apesar de não poder ignorar a legislação que regulamenta a sua prática, o educador deve pensar a sua profissão com o profissionalismo e o rigor que lhe são exigidos (como em qualquer outra profissão, aliás), mas deve flexibilizar todo esse conhecimento prévio e adequá-lo ao grupo de crianças com as quais trabalha diariamente, procurando conceber atividades e projetos educativos significativos para as crianças e que surjam de uma forma contextualizada, articulada e integradora no que concerne às várias áreas de conteúdo e aos domínios específicos do saber que surgem plasmados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), um documento que, em Portugal, até à data, e não sendo um documento programático, continua a ser um guião orientador de toda a prática educativa do educador de infância. Refiro-me às áreas de Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e ainda à do Conhecimento do Mundo e aos domínios das Expressões, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ainda ao domínio da Matemática.

A propósito desta necessidade de o educador constantemente refletir sobre a sua prática e de se apoiar nos vários modelos curriculares que tem à sua disposição, refere Marchão (2013):

[...] os modelos de ensino constituem-se como orientadores para pensar, estruturar, planejar, pôr em prática e avaliar o processo de ensino, no âmbito do qual o conhecimento prático da educadora/do educador não pode deixar de emergir e de o influenciar. Trata-se, assim, de um plano geral de organização da intervenção educativa que se traduz num auxiliar de aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes ou competências, que deve ser utilizado pelas educadoras e pelos educadores em função do conhecimento que têm sobre o contexto onde ocorre a sua ação bem como das crianças a quem essa ação se destina. (MARCHÃO, 2003, p. 26)

Ora, e independentemente do modelo ou modelos curriculares que sustenta(m) a prática educativa do educador de infância, é hoje em dia consensual que o contacto precoce e sistemático com os livros, e em especial com os livros de qualidade estética e literária, permite à criança desenvolver as suas conceções precoces sobre a linguagem escrita, nomeadamente no que diz respeito aos seus aspetos figurativos e conceptuais, e assim ampliar a sua literacia, porque, como refere Traça (1992), “A aventura de ler começa muito cedo. A leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola. A leitura começa antes da leitura” (TRAÇA, 1992, p. 75).

## **LER ANTES DE SABER LER**

A leitura do mundo, essa capacidade de a criança olhar à sua volta e interpretar o que vê, atribuir sentidos, fazer analogias e deduções, compreender os seus estados emotivos e o que os originam, perceber-se enquanto Pessoa e perceber o seu lugar no mundo é significativamente mais relevante para a criança em idade pré-escolar do que uma escolarização forçada e artificial, uma aprendizagem da linguagem escrita edificada nos moldes do que se faz no início do processo formal do ensino da leitura e da escrita, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Porém, não podemos ignorar que os conhecimentos e as capacidades metalinguísticas adquiridas antes da entrada formal no Ensino Básico estão fortemente relacionados com a futura aprendizagem da leitura determinando o sucesso da mesma, conforme no-lo demonstrou Alves Martins (1996), em finais do século XX, nos seus estudos sobre a psicogénese da linguagem escrita. Aliás, vários outros estudos realizados especialmente nas duas últimas décadas (Teale, 2003, Hanney & Hill, 2004, Spira et al, 2005) têm vindo a

demonstrar que existe uma relação direta entre as capacidades de literacia adquiridas antes de as crianças iniciarem o seu processo de alfabetização, no ensino formal, e o seu futuro desempenho escolar.

Por isso, é necessário estimular o interesse das crianças em idade pré-escolar pelos livros, tal como é preconizado pelos modelos curriculares anteriormente referenciados. É preciso colocar à disposição das crianças livros de diversa tipologia, de diferentes formatos, com funcionalidades diversas - livros informativos, enciclopédias, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros *pop-up*, livros de pano, livros de grande qualidade estética e literária, livros sem texto, livros de banda desenhada, livros trazidos de casa pelas crianças, livros escolhidos pelo adulto-mediador de acordo com critérios estéticos e pedagógicos de seleção.

Quanto mais contacto a criança tiver com essa plêiade de obras que lhe são especialmente dirigidas mais facilidade terá em desenvolver a sua literacia emergente, a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade estética, a sua compreensão leitora. Por isso, e para além da necessidade de o educador dever estimular esse contacto permanente com o livro de modo a que a criança se sinta cada vez mais motivada e fascinada pelo universo dos livros e da leitura e vá gradualmente construindo o seu *projeto pessoal de leitor* (MATA, 2008), é imprescindível que as crianças tenham à sua disposição livros de qualidade estética e literária que lhe permitam alargar a sua capacidade imaginativa e embrenhar-se nos bosques da ficção, construindo, através das leis da ficcionalidade, mundos alternativos ao real.

No fundo, o educador deve atender aos interesses e gostos da criança no que aos livros diz respeito, sem menosprezar ou desvalorizar as opções de leitura dos mais novos. Pelo contrário, deve respeitar, de forma incondicional, as preferências das crianças, embora sabendo que, devido às naturais limitações cognitivas, socioemocionais e estéticas que decorrem da sua ainda curta experiência de vida, a criança tenderá a apreciar qualquer tipo de história que vá ao seu encontro e que fique indelevelmente ecoando dentro de si. Uma atitude negativa face ao livro que a criança, com todo o seu ser, reclama para si como sendo seu pode inviabilizar e comprometer a sua motivação pela leitura. Ora, perder leitores ainda antes de eles de facto o serem, de forma autónoma, voluntária e crítica, é totalmente contraproducente.

Ao invés de adotar esta postura crítica e de imposição ou proibição de leituras, o adulto-mediador deverá consciencializar-se que, tal como defende Pennac (1999), “o verbo ler não suporta o imperativo” (p. 11), pelo que a sua

atitude deverá ser de aconselhamento, lendo ou dando a ler às crianças alternativas esteticamente congruentes, obras de verdadeira pregnância significativa que introduzam o espanto na leitura e que lhes permitam ativar a sua competência leitora, interpretando, com a sua particular forma de ver e de sentir a tessitura narrativa, apropriando-se afetivamente e pela via projetiva, do narrado.

Cabe aqui referir que, em termos de abordagens pedagógico-didáticas centradas nos livros, ou deles derivadas, e sobretudo no que à Educação Pré-escolar diz respeito, é minha convicção profunda que o livro de qualidade estética e literária não deve ser um *pretexto para*. Quero com isto afirmar que qualquer adulto-mediador tem de, obrigatoriamente, ter a noção de que a Literatura Infantil, porque é de obras de arte que estamos a falar, é, indubitavelmente, um subsistema literário e intersemiótico cuja principal (mas não exclusiva) finalidade é a de suscitar o prazer de ler, a fruição, o deleite, a experiência estética e emotiva que a leitura proporciona.

## **LITERATURA INFANTIL: ENTRE A FRUIÇÃO E A COMPREENSÃO LEITORA**

Apesar de a Literatura Infantil ter como missão primordial suscitar o prazer de ler ou de ouvir ler, não podemos ignorar que, para se formar leitores competentes e críticos, é necessário promover os alicerces de uma verdadeira educação literária desde a mais tenra idade. Aliás, este é um aspeto que a teoria e a crítica literárias valorizam sobremaneira, tal como as afirmações de Pedro Cerrillo (2001) no-lo evidenciam:

[...] con demasiada frecuencia, se nos olvida (algunos lo ignoran, incluso otros lo niegan) que la Literatura Infantil es Literatura y que, como tal, debemos valorarla, estudiarla y enjuiciarla: es una literatura que tiene en cuenta, de modo expreso, cuando se escribe premeditadamente, la capacidad del lector para compartir un lenguaje “especial” que, como el literario, se caracteriza por el “extrañamiento”, entendido como procedimiento estilístico que permite al escritor usar las palabras más allá del significado con que sustituyen la realidad designada. (CERRILLO, 2001: 82)

É certo que nem sempre os protocolos da escrita literária são evidentes num texto em que a componente verbal é naturalmente reduzida e

simplificada, como sucede nos álbuns narrativos para a primeira infância, em que o texto icónico tende a suplantar, por razões óbvias, a dimensão do texto verbal. No entanto, e apesar da dimensão reduzida do texto, existem álbuns narrativos onde essa qualidade é evidente, por se socorrerem de mecanismos discursivos ou narrativos (como a adjetivação expressiva, a adoção de diferentes pontos de vista e de diferentes modos de expressão literária) e procedimentos estilísticos (como as anáforas, as aliteraões, as enumerações em assíndeto ou polissíndeto, as comparações, as metáforas, as personificações, e tantos outros), que permitem ao pequeno leitor um primeiro contacto com as convenções do discurso literário.

Porém, e como defendi noutro lugar, parece-me que o mais importante (pelo menos para a criança) não é rotular determinado álbum de literário ou não literário; importa, isso sim, ao adulto-mediador, que se encarrega de o seleccionar e de o fazer chegar à criança, perceber se esse livro acrescenta algo às vivências da criança; se dá respostas às suas inquietações e problematiza o aparentemente inquestionável; se permite a valorização da identidade e a construção da autoestima, favorecendo o processo de maturação psicoemotiva da criança; se incute afetos e valores de forma subtil, permitindo o amadurecimento da consciência cívica e relacional da criança; se permite o desenvolvimento da criatividade e da capacidade intelectual da criança; se é adequado, pela forma e pela temática abordada, ao nível etário e ao estágio de desenvolvimento da criança; se utiliza uma linguagem simples (mas não simplista ou redutora); se permite o enriquecimento lexical numa perspetiva psicoevolutiva; se permite o alargamento progressivo das estruturas sintáticas e de significação do sistema modelizante primário; se introduz no discurso recursos expressivos e outros procedimentos técnico-literários adequados ao público infantil; se permite uma leitura plural pela ambivalência significativa da linguagem; se apresenta ilustrações pertinentes e sugestivas, com valor artístico; se estabelece uma relação coerente e harmoniosa entre texto verbal e texto gráfico-plástico; e, por fim, se surpreende, seduz, provoca espanto ou deslumbramento (MERGULHÃO, 2008, pp. 48-49).

Assim se percebe que à criança deve ser dada a oportunidade de contactar com textos literários de qualidade, isto é, textos que, permitindo-lhe experimentar as inúmeras possibilidades do imaginário, lhe permitam igualmente fruir uma palavra intensificada na sua riqueza plurissignificativa e, simultaneamente, com ilustrações artísticas que desenvolvam e aperfeiçoem a sua sensibilidade estética e a sua capacidade imaginante.

Ainda assim, e apesar da inegável importância da ilustração num livro para crianças, essencialmente por estimular a imaginação, a capacidade imagética e compreensiva dos jovens (pré)leitores, não é ela que atribui à obra o seu estatuto de texto literário, pois, como sublinha Cervera (1992), “o que produz o ilustrador não é literatura, mas imagem” (CERVERA, 1992, p. 20). No entanto, a investigação neste domínio tem vindo a enfatizar que a perceção do livro como verdadeiro objeto estético dependerá, inevitavelmente, e em última instância, da relação de complementaridade e de congruência semântica entre os dois discursos que coexistem, e harmonicamente se interseccionam no livro para crianças.

Não devendo ser, portanto, a Literatura Infantil meramente um pretexto para a abordagem de conteúdos relacionados com outras áreas e outros domínios do saber, seja na Educação Pré-escolar seja em qualquer outro nível de ensino, ainda persistem algumas práticas educativas que encaram o livro como um mero instrumento *para dar* outros conteúdos, ou seja, um catalisador de aprendizagens várias noutras áreas curriculares. Ora, os livros que integram o paradigma da Literatura Infantil não existem *para dar* seja o que for. Eles existem para nos encantar, para neles encontrarmos refúgio e colo, para com eles viajarmos sem pressa e sem hora marcada, para nos enlevarmos e para desfrutarmos da beleza e da musicalidade do discurso, das associações lexicais (por mais inusitadas que sejam), pela configuração de um universo de efabulação que transcende a existência material do ser humano e o projeta para o imanente e para o sublime.

A leitura de uma história constitui um momento mágico de namoro da criança com o livro, um momento irrepetível, de proximidade afetiva e efetiva entre quem a lê e quem a ouve ler. Mesmo na eventualidade de não compreender na plenitude os sentidos veiculados pelo texto, a criança facilmente se deixará deslumbrar pelas sonoridades, pelos ritmos melódicos, pelas combinações lexicais inusitadas, pela metaforização do real, isto é, pelas virtualidades e potencialidades do discurso literário (MENDES, 2013, p. 36).

As atividades de animação de leitura, essenciais na captação de potenciais futuros leitores fluentes e comprometidos com o ato de ler, favorecem claramente o interesse e o gosto da criança pelo livro, mas é fundamental que se exercite igualmente a compreensão da leitura em contexto educativo por forma a garantir o desenvolvimento da capacidade interpretativa e da competência leitora dos mais novos.



Por conseguinte, a leitura literária deve instituir-se como uma prática significativa e recorrente em contexto educativo, desde a educação pré-escolar, uma vez que favorece o espírito crítico, desperta o interesse e o gosto da criança pela beleza da linguagem poética e pela descoberta de sentidos implicados no texto. Efetivamente, ao penetrar na estrutura profunda do texto, a criança leitora assume-se como criadora do universo textual (e pictórico), preenchendo os espaços vazios discursivos e os não-ditos propositadamente elididos da tessitura narrativa e visual para que o jovem pré-leitor consiga desenvolver a sua capacidade inferencial graças à plurissignificação da linguagem literária – o mesmo sucedendo naturalmente com a linguagem gráfico-plástica.

Ora, justamente, a participação ativa do leitor infantil neste dinâmico processo hermenêutico de interpretação do lido afigura-se imprescindível para estabelecer os alicerces de uma verdadeira competência leitora que facilitará a entrada gradual na literatura adulta, porque a criança, nomeadamente através do desenvolvimento da sua capacidade inferencial, aprende a desautomatizar o seu olhar e a percorrer os trilhos que lhe são propostos ou insinuados, quer pelo texto quer pelas ilustrações. Desta forma, ao adulto-mediador compete desencadear mecanismos pedagógicos que, ao invés de promoverem a mera instrumentalização da leitura, facilitem, simultaneamente, o processo de fruição estética e a atribuição de sentidos ao narrado (MERGULHÃO, 2008, p.55).

Assim sendo, e em suma, defendo a possibilidade de se explorar o livro de forma a estimular competências literárias e o espírito crítico e reflexivo das crianças, conjugando a fruição da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora desde a educação pré-escolar, de forma a alimentar o gosto pela leitura e a formar futuros leitores competentes e críticos. Concordamos por isso com Ibañez (2015) quando refere:

El desarrollo de la competencia lectora es una clave fundamental para garantizar el éxito en el aprendizaje y debe constituir uno de los núcleos del currículo. Pero para ello hay que desarrollar las motivaciones propias del gozo por leer, el disfrute, la lectura por la lectura. Es un hecho constatado que cuando se lee por placer

mejora la comprensión lectora, sea cual sea el soporte. La clave, por tanto, es favorecer la comprensión, y para ello hay que estimular el gusto por la lectura. Leer supone esfuerzo, pero necesitamos que nos cuenten cosas y, una vez que la historia engancha, todos seguimos adelante. (IBAÑEZ, 2015, s/p)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Seguir adiante* é, pois, criar hábitos de leitura que advêm do prazer de ler ou ouvir ler e trilhar percursos de aprendizagem que permitam à criança encontrar-se através da leitura e dos livros; mas é também crescer intelectualmente, desenvolvendo a sua capacidade inferencial e compreendendo os sentidos muitas vezes ocultos ou apenas insinuados pelas palavras e pelas imagens que a desafiam a encetar uma aventura de intensa cooperação interpretativa. É neste vai e vem entre o prazer e o conhecimento, entre o espanto e a revelação que a literatura se configura como um lugar de afetos e encruzilhadas que, tal como na vida, nos obriga a repensar o óbvio, a ver mais alto e mais além, com os olhos virginais de espanto.

Finalizo, evocando as palavras de Luísa Dacosta, uma escritora portuguesa de excelência que habita já o espaço de todos os silêncios, porque nelas encontro, todos os dias, a razão para seguir adiante. E regressar ocasionalmente ao local onde um dia fui feliz. O lugar da minha infância.

[...] essa palavra [poética] exige que não percamos o nosso olhar lúdico da infância, um olhar humanizado que nos irmane a todos, um imaginativo que nos dê asas, um olhar sensível, atento às pequenas coisas que passam despercebidas, e o olhar transformacional dos poetas, que não veem as borboletas a voar duas a duas mas um voo dobrado pelo espelho do ar [...]

(DACOSTA, 2002, p. 206).

## BIBLIOGRAFIA

ALVES MARTINS, M. **Pré-história da Aprendizagem da Leitura**. Lisboa: ISPA;1996.

IBAÑEZ, A. (2015). Cuando se lee por placer mejora la comprensión lectora. **Muface**. N° 228.  
[http://www.muface.es/revista/educacion\\_entrevista\\_augusto\\_ibanez\\_sm\\_228.html](http://www.muface.es/revista/educacion_entrevista_augusto_ibanez_sm_228.html). (Acedido a 12 de setembro de 2015);

CERRILLO, P. Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. **La Literatura Infantil en el Siglo XXI**. Cuenca: Ediciones de la Univ. Castilla La Mancha, 2001, p. 79-94.

CERVERA, J. **Teoria de La Literatura Infantil**. Bilbao/U. Deste/Ediciones Mensajero; 1992.

DACOSTA, L. Leitura e pedagogia do deslumbramento. Mesquita, A. (coord.). **Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil**. Porto: ASA, 2002, p. 199 –210

MARCHÃO, A. J. O lugar dos livros no Jardim-de-Infância. **Aprender**. N.º 33. Portalegre: ESE-IPP, 2013, p.25-33.

MATA, L. **A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância**. Lisboa: DGIDC; 2008.

MENDES, T. Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil Contemporânea. **Aprender**. N.º33. Portalegre: ESE-IPP, pp. 35-40; 2013.

MERGULHÃO, T. **Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens**. Lisboa: UL; 2008.

PENNAC, D. **Como um Romance**. 11.<sup>a</sup> ed. Porto: ASA; 1999.

TRAÇA, M. E. **O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças**. Porto: Porto Editora, 1992.

*Recebido em agosto de 2015.  
Aprovado em dezembro de 2015.*